

УДК 159.922.76-056.34]:37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Олена Чепка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0003-4557-1993

E-mail: chepkalena@gmail.com

Розкрито різні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра. Визначено, що однією з особливостей роботи з дошкільнятами цієї категорії є дотримання принципів навчання, а також принципів діяльнісного підходу в їх вихованні. Визначено, що комплектування класів корекційно-розвивального навчання та відповідного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра здійснюється на основі комплексного клініко-психолого-педагогічного обстеження відповідно до варіативних навчальних планів, а також варіативних навчальних програм.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; особливості; фактори; діти; розлади аутичного спектра; корекційно-розвивальне навчання; труднощі; клініко-психолого-педагогічне обстеження.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Olena Chepka, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0003-4557-1993

E-mail: chepkalena@gmail.com

The article reveals various aspects of psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders. It is determined that one of the features of working with preschoolers in this category – is compliance with the principles of learning, as well as the principles of the activity approach in their education. The most common factors that cause difficulties in learning in primary school are the burden of early development, delays in the formation of cognitive processes (thinking, speech), insufficient development of motor functions, visual perception, immaturity of emotional and personal sphere, nervous and somatic disorders, and mental health. It is determined that the completion of classes of correctional and developmental training and appropriate psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders is carried out on the basis of a comprehensive clinical, psychological and pedagogical examination in accordance with variable curricula. It is established that the acquisition can be of four options. The first is designed for children who have studied for a year or two in general secondary education and who have shown persistent failure in basic subjects. The second is intended for children who started school at the age of 6 and have not mastered the program, as well as for 7-year-old children who have not studied before, but showed a low level of readiness for school. The third – a special case of staffing – is designed for 6–7-year-old children who are unprepared for school. The fourth option of staffing provides training for children in

educational complexes “Kindergarten – School”, “Primary School – Kindergarten” with the beginning of correctional and developmental work from 4 or 5 years. The principles, tasks, content, and directions of psychological and pedagogical support of correctional and developmental education are highlighted. It is proved that the most typical features of correctional and developmental education of junior schoolchildren, arising from the nature of their educational activities, are united into four integrated blocks: semantic, procedural, communicative, and interpersonal communication.

Keywords: *psychological and pedagogical support; features; factors; children; autism spectrum disorders; correctional and developmental learning; difficulties; clinical, psychological and pedagogical examination.*

Однією з найгостріших проблем сучасної педагогіки виступає стійка неуспішність дітей, труднощі у навчанні яких пов'язані з порушеннями темпу їхнього психічного розвитку. Ці діти не мають виражених сенсорних відхилень, а також грубих порушень інтелектуального та мовленнєвого розвитку. Кількість таких дітей, які вже в початкових класах з різних причин виявляються не в змозі за відведений час у необхідному обсязі засвоїти програму, коливається, за даними різних авторів, від 20% до 30%. Збільшення кількості таких дітей відзначається у всьому світі, і проблема їх навчання стала однією з найактуальніших психолого-педагогічних проблем (С. Альохіна [1], К. Васильєва [4], О. Гаяш [6], О. Гноєвська [7], О. Гордійчук [8], К. Гудзь [9], З. Шевців [18]).

Відповідно виникає потреба психолого-педагогічного супроводу таких дітей, зокрема і дітей з розладами аутичного спектра. Дослідження цього питання і стало метою нашої статті.

Система психолого-педагогічного супроводу – це форма диференціації освіти, що дозволяє розв'язувати завдання своєчасної активної допомоги дітям з труднощами у навчанні та адаптації до школи. Така форма диференціації можлива при звичайній традиційній організації освітнього процесу, але ефективніша при створенні спеціальних класів, які дозволяють забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови для дітей з труднощами в навчанні та проблемами соматичного та нервово-психічного здоров'я. Саме в таких класах можлива послідовна взаємодія діагностико-консультативного, корекційно-розвивального, лікувально-профілактичного та соціально-трудового напрямів роботи з дітьми.

Навчання у цих класах – особливий тип навчання, де здійснюється синтез процесів формування, розвитку та корекції особистості. Саме розвиток є внутрішнім процесом саморуку та самореалізації особистості, який здійснюється під впливом зовнішніх і внутрішніх умов. Серед зовнішніх умов можна виділити: педагогічний вплив, вплив екологічного та соціального мікросередовища. До внутрішніх умов відносяться фізичне та психічне здоров'я, потреби людини, тип нервової системи та основні її властивості, а також задатки, які є анатомо-фізіологічними особливостями, що слугують біологічною передумовою здібностей.

Дослідники (В. Бондар [2], Л. Будяк [3], О. Гаврилов [5], Е. Данієльс [10], І. Дмитрієва [11], Т. Ілляшенко [12], А. Колупасєва [13], Н. Лещій [14], С. Миронова [15], В. Синьов [16], Н. Софій [17]) вважають, що багато дітей з відхиленнями у фізичному розвитку, попри зусилля сім'ї, фахівців, суспільства, ставши дорослими, все-таки виявляються непередготовленими до включення до соціально-економічного життя. Водночас результати досліджень та практика свідчать про те, що будь-яка людина, яка має дефект розвитку, може за відповідних умов стати повноцінною особистістю,

розвиватися духовно, забезпечувати себе у матеріальному аспекті та бути корисною для суспільства.

У своєму саморуку дитина з розладами аутичного спектра потребує уваги педагога, який включає її в діяльність, озброює необхідними способами роботи з матеріалом, висуває вимоги до засвоєння та створює умови для успішної самореалізації особистості. Ці умови забезпечують активну взаємодію та спілкування дитини з однолітками при виконанні завдань (позицію суб'єкта діяльності та спілкування), доброзичливі взаємини дітей з учителем, ситуації вибору завдань та гетерогенне середовище для самореалізації особистості кожного. Цим забезпечується гуманізація педагогічного процесу, у якому всі стратегії навчання орієнтуються на «зону найближчого розвитку» учнів та забезпечують перспективу максимально можливих досягнень кожного.

Педагог, забезпечуючи загальний та інтелектуальний розвиток дитини, має справу не тільки з віковою нормою, а й індивідуальними варіантами її розвитку, які він просто зобов'язаний враховувати.

У результаті розвитку дитини на її окремих вікових етапах з різних причин (соматичних, соціально-педагогічних, генетичних та ін.) відбувається відставання у формуванні окремих структур (мотиваційно-потребової, емоційно-вольової чи інтелектуальної сфери тощо). Це відставання, поза сумнівом, позначається на цілісному розвитку особистості і вимагає корекції «відстаючих» структур. Головна функція психолого-педагогічного супроводу – відновлення «відстаючих» або тимчасово втрачених структур особистості та створення основи для її цілісного розвитку.

За даними досліджень, проведених Л. Будяк [2], І. Дмитрієвою [11], А. Колупаєвою [13], Н. Софій [17], серед факторів, що зумовлюють виникнення труднощів при навчанні в початковій школі, найчастіші: затримка у формуванні пізнавальних процесів (мислення, мови), недостатній розвиток моторних функцій, зорового сприйняття, незрілість емоційно-особистісної сфери, порушення стану соматичного та нервово-психічного здоров'я, це ті ж стани, що характерні для дітей із розладами аутичного спектра.

Саме тому важливим є комплексний підхід при виявленні труднощів у навчанні. Важлива не лише характеристика стану дитини, головне у цій роботі – визначення форми та термінів корекційно-розвивального навчання і відповідного його психолого-педагогічного супроводу.

Комплектування класів корекційно-розвивального навчання та відповідного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра здійснюється на основі комплексного клініко-психолого-педагогічного обстеження учня відповідно до варіативних навчальних планів, а також варіативних навчальних програм.

Комплектування може бути чотирьох варіантів: Перший – призначений для дітей, які провчилися рік чи два в закладах загальної середньої освіти і які показали стійку неуспішність з основних предметів.

Другий – призначений для дітей, які почали навчання в масовій школі в 6-річному віці і не засвоїли програму, а також для 7-річних дітей, які раніше не навчалися, але виявили низький рівень готовності до шкільного навчання. Перевага другого варіанта в тому, що діагностування проводиться у більш ранньому віці у порівнянні з першим варіантом. Це дає можливість своєчасно включати дітей до

системи корекційно-розвивального навчання. Адекватні їхнім особливостям умови навчання дозволяють уникнути (або мінімізувати) негативний вплив стійких неуспіхів у навчанні та формуванні особистості дитини (О. Гноєвська [7], С. Миронова [15]).

При першому варіанті комплектування учень вступає до 2-го класу і навчається з 2-го до 4-го класу, при другому варіанті учень вступає до 1-го класу та навчається з 1-го до 4-го класу. І в тому, і в іншому випадку дитина має можливість перейти на навчання за масовою програмою.

Третій – особливий випадок комплектування призначений для 6–7-річних дітей, які виявляють неготовність до шкільного навчання. У школі або дитячому садку для них можуть відкриватися «діагностичні» корекційно-розвивальні класи. При цьому варіанті комплектування успішності засвоєння спеціальної корекційної програми протягом одного-двох років є підставою для переведення дитини на масову програму або продовження роботи з нею у класах корекційно-розвивального навчання. Зміст корекційних програм цього підготовчого періоду протягом 1–2 років, зазвичай, включає розділи, створені задля формування фонетико-фонематичних уявлень, звукового аналізу, збагачення словника, розвиток мови, формування елементів навчальної діяльності.

За успішного освоєння цих програм після одного-двох років навчання діти можуть перейти на традиційну систему навчання. За відсутності позитивної динаміки діти залишаються у системі корекційно-розвивального навчання з додатковим роком у початковій школі та продовжують навчання за програмами першого варіанта комплектування. У цьому випадку збільшення термінів навчання припадає на 3–4-ті класи, ті роки, коли збільшується частка самостійності учнів у виконанні навчальних завдань і формується їхня читацька діяльність.

Четвертий варіант комплектування забезпечує навчання дітей у навчально-виховних комплексах «Дитячий садок – школа», «Початкова школа – дитячий садок» з початком корекційно-розвивальної роботи з 4 чи 5 років. При успішній корекції та сформованій готовності до шкільного навчання діти вступають у звичайні класи на традиційну систему навчання або, за необхідності продовження корекційної роботи, до класів корекційно-розвивального навчання. Навчальний план містить базові загальноосвітні предмети, а також курси, спеціально направлені на фронтальну корекцію сенсомоторного, інтелектуального та мовного розвитку дітей.

Звертається особлива увага на наступність у роботі із цією категорією дітей. Однією з особливостей роботи з дошкільнятами цієї категорії – дотримання принципів навчання, а також принципів діяльнісного підходу в їх вихованні. Корекційна спрямованість предметно-ігрової діяльності, сюжетно-рольової гри, продуктивних видів діяльності, елементарної трудової та навчально-трудова діяльності має забезпечуватися запровадженням нових розділів у змісті занять або специфічними методиками вивчення програм дошкільного закладу освіти.

Виховання та навчання дітей у дошкільних корекційно-розвивальних групах передбачає розв'язання таких важливих завдань, як забезпечення плавної адаптації дітей до навчання у школі та підвищення рівня їхнього загального розвитку, необхідного для повноцінної навчальної діяльності у початковій школі. Спостереження показують, що у цих дошкільних закладах навчання на спеціальних заняттях, організованих зазвичай дефектологом чи дитячим психологом, ставиться мета

формування в дітей загальної здібності до учіння. У методичному плані це передбачає організацію наочних практичних дій на спеціально створеній орієнтовній основі та поступове переведення їх у внутрішній психічний план (на цьому принципі чітко вибудоване заняття з підготовки до навчання грамоти, формування елементарних математичних уявлень, ознайомлення з навколишнім світом). Робота з дітьми будується при поступовому ускладненні їхньої діяльності: від максимальної розгорнутості практичних дій, опори на зразки, показу та конкретних вказівок дорослого – до вміння спиратися на наочну модель і словесні вказівки.

Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку у спеціально створюваних групах може здійснюватися за варіативними програмами з 4–5–6-ти річного віку та відповідно становити від 3 до 1 року.

Відбір навчальних предметів та включення в освітні галузі робочих навчальних планів необхідно здійснювати з урахуванням можливостей корекції тих чи інших пізнавальних процесів, не сформованих у дітей до початку шкільного навчання у традиційних умовах виховання у дошкільних закладах масового типу (Т. Ілляшенко [12], Н. Лещій [14]).

Реалізація системи корекційно-розвивального навчання передбачає безперервність реабілітаційного процесу: забезпечення наступності дошкільного та шкільного навчання на початковій (1-ій) ступені навчання та збереження при необхідності таких класів на основній (2-ій) ступені навчання, а також відкриття таких класів не пізніше 5-го класу (6-й клас – у виняткових випадках). Ця система має дозволити учням вільно переходити у звичайні класи при досягненні позитивних результатів у розвитку та навчально-пізнавальній діяльності.

У зв'язку з цим вважаємо правомірним виділення цілого ряду принципів психолого-педагогічного супроводу корекційно-розвивального навчання дітей, які передбачають:

- 1) уведення у зміст навчальних програм додаткового матеріалу та навчального часу на його вивчення, що дозволить забезпечити заповнення прогалин попереднього розвитку;
- 2) використання методів та прийомів навчання з орієнтацією на «зону найближчого розвитку» дитини, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей;
- 3) корекційна спрямованість освітнього процесу, що забезпечує розв'язання завдань загального розвитку, виховання та корекції пізнавальної діяльності та мови дитини, подолання індивідуальних недоліків розвитку;
- 4) визначення оптимального змісту та відбір навчального матеріалу відповідно до поставлених завдань, що передбачає насамперед посилення його практичної спрямованості та опору на життєвий досвід самої дитини;
- 5) опора на об'єктивні внутрішні зв'язки у змісті досліджуваного матеріалу як у межах одного предмета, так і між предметами;
- 6) дотримання у визначенні обсягу досліджуваного матеріалу принципу необхідності та достатності;
- 7) уведення у зміст навчальних програм корекційних розділів, що передбачають активізацію пізнавальної діяльності, засвоєних раніше знань та вмінь дітей, формування функцій, необхідних для розв'язання

навчальних завдань.

Серед першочергових завдань корекційно-розвивального навчання особливо виділяємо такі, як:

- розвиток пізнавальної активності дітей, що досягається завдяки реалізації принципу доступності навчального матеріалу, забезпеченням «ефекту новизни» під час розв'язання навчальних завдань;
- розвиток загальноінтелектуальних умінь: прийомів аналізу, порівняння, узагальнення, навичок групування та класифікації;
- нормалізація навчальної діяльності, формування вміння орієнтуватися у завданні, виховання самоконтролю та самооцінки;
- розвиток усного монологічного мовлення дітей у єдності зі збагаченням знаннями та уявленнями про навколишню дійсність;
- логопедична корекція порушень мови;
- психокорекція поведінки дитини;
- соціальна профілактика, формування навичок спілкування, правильної поведінки.

Ці завдання стосовно дітей молодшого шкільного віку З. Шевців розглядає як:

1. Розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, що забезпечують готовність до навчання: артикуляційного апарату, фонематичного слуху, дрібних м'язів руки, оптико-просторової орієнтації, зорово-моторної координації та ін.

2. Збагачення кругозору дітей, формування різнобічних уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності, які дозволять дитині сприймати навчальний матеріал усвідомлено.

3. Формування соціально-моральної поведінки, що забезпечує дітям успішну адаптацію до шкільних умов (усвідомлення нової шкільної ролі учня, виконання обов'язків, що диктуються цією роллю, відповідальне ставлення до навчання, дотримання правил поведінки на уроці, правил спілкування тощо).

4. Формування навчальної мотивації: послідовне заміщення відносин «дорослий-дитина», які на початковому шкільному етапі навчання в корекційно-розвивальних класах переважають, на відносини «учитель-учень». Остання модель відносин є основою для формування пізнавальних інтересів.

5. Розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальна активність, самостійність, довільність), подолання інтелектуальної пасивності, характерної для дітей з аутичним розладом.

6. Формування вмінь та навичок, необхідних для діяльності будь-якого виду: умінь орієнтуватися у завданні, планувати майбутню роботу, виконувати її відповідно до наочного зразка та (або) словесних вказівок вчителя, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

7. Формування відповідних віку загальноінтелектуальних умінь (операції аналізу, порівняння, узагальнення, практичного групування, логічної класифікації, висновків та ін.).

8. Підвищення рівня загального розвитку школярів та корекція індивідуальних відхилень (порушень) у розвитку (врахування темпу діяльності, готовності до засвоєння нового навчального матеріалу та ін.).

9. Охорона та зміцнення соматичного та психоневрологічного здоров'я

дитини: запобігання психофізичним навантаженням, емоційним зривам, створення клімату психологічного комфорту, забезпечення успішності навчальної діяльності у її фронтальній та індивідуальній формах; фізичне загартовування школярів, загальнозміцнююча та лікувально-профілактична медикаментозна терапія.

10. Організація сприятливого соціального середовища, яке забезпечувало б відповідний віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнавальної діяльності, комунікативних функцій мовлення, активний вплив на формування інтелектуальних та практичних умінь.

11. Системний різнобічний контроль з допомогою фахівців (лікарі, психологи, дефектологи) над розвитком дитини.

12. Створення навчально-методичного обладнання, необхідного для успішного освоєння дітьми загальноосвітніх (корекційних програм відповідно до вимог освітнього стандарту до знань та умінь учнів [18, с. 128].

Корекційну спрямованість психолого-педагогічного супроводу дитини у початковій школі забезпечує набір базових предметів, які становлять інваріантну частину навчального плану. До них, крім математики та української мови, належать ознайомлення з навколишнім світом та розвиток мови, ритміка, технологічне навчання. Специфіку у підході до відбору змісту навчального матеріалу цих базових предметів повністю визначають психічні особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутичного спектра.

На перший план у них висувається той зміст, який забезпечує формування позитивної мотивації навчальної діяльності, емоційні прояви, розширення світогляду дітей, додаткову підготовку до освоєння рідної мови та математики, знайомство з явищами природи. У процесі навчання під час уроків дітям необхідно надавати можливість предметно-практичної діяльності, засвоєння теоретичних знань у вигляді збагачення чуттєвого досвіду, спостережень за природними явищами, вивчення рідного слова, математичних ознак та інших.

Навчальна діяльність цих дітей має бути багатомісною за змістом, вимагати від них інтелектуального напруження, але водночас, навчальні завдання мають бути доступні кожному учню, як за темпом, так і характером діяльності.

Формування основ навчальної діяльності, формування вміння вчитися в опорі на зону найближчого розвитку дітей, при розгортанні всіх етапів формування розумових дій (від практичних дій через мовленнєве промовляння до внутрішніх, розумових дій) – основна, глибинна ідея та тактика роботи вчителя початкових класів з дітьми з розладами аутичного спектра.

Істотною ознакою психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра є індивідуально-групова робота, спрямована на корекцію їхніх індивідуальних недоліків розвитку. Такі заняття можуть мати загальнорозвивальні цілі, наприклад, підвищення рівня загального, сенсорного, інтелектуального розвитку, пам'яті, уваги, корекції зорово-моторних та оптико-просторових порушень, загальної та дрібної моторики, але можуть бути і предметної спрямованості: підготовка до сприйняття важких тем навчальної програми, заповнення прогалів попереднього навчання тощо.

Як показують спостереження, у практиці роботи багатьох учителів класів корекційно-розвивального навчання складається своя система індивідуально-групових

занять із дітьми. Покладаючись на багаторічний досвід роботи з цими дітьми, можемо стверджувати, що найбільший ефект корекційної роботи досягається в тому випадку, якщо вона ведеться з урахуванням основних напрямів роботи з такими з дітьми. Серед них виділяємо:

1. Удосконалення рухів та сенсорно-моторного розвитку: розвиток дрібної моторики кисті та пальців рук; розвиток навичок каліграфії; розвиток артикуляційної моторики.
2. Корекція окремих напрямів розвитку психічної діяльності: розвиток зорового сприйняття та впізнавання; розвиток зорової пам'яті та уваги; формування узагальнених поглядів на властивості предметів (колір, форма, величина); розвиток просторових уявлень та орієнтації; розвиток уявлень про час; розвиток слухової уваги та пам'яті; розвиток фонетико-фонематичних уявлень, формування звукового аналізу.
3. Розвиток основних розумових операцій: навичок співвідносного аналізу; навичок групування та класифікації (на основі оволодіння основними родовими поняттями); уміння працювати за словесною та письмовою інструкцією, алгоритмом; уміння планувати діяльність; розвиток комбінаторних здібностей.
4. Розвиток різних видів мислення: розвиток наочно-образного мислення, розвиток словесно-логічного мислення (уміння бачити та встановлювати логічні зв'язки між предметами, явищами та подіями).
5. Корекція порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери (релакційні вправи для міміки особистості, драматизація, читання з ролей тощо).
6. Розвиток вимови, опанування техніки мовлення.
7. Розширення уявлень про навколишній світ та збагачення словника.
8. Корекція індивідуальних прогалин у знаннях.

Продуктивність занять при корекційній спрямованості навчання молодших школярів залежить від настрою, з яким діти прийшли до школи, від того, якою мірою вони на попередньому занятті були підготовлені до наступного етапу отримання знань, як відпочили на перерві, який стан атмосферного тиску та ін. Одна з професійних особливостей діяльності вчителя в цих класах полягає в тому, щоб дуже швидко оцінити ситуацію на початку уроку, зрозуміти загальний настрій класу і кожного учня окремо, ухвалити рішення про вибір оптимальних для кожного випадку способів впливу на їхню емоційно-вольову сферу.

Для забезпечення найбільш сприятливого перебігу початку уроку можна рекомендувати використання музики. Характер музичного твору, що звучить на перерві перед уроком, має відповідати завданням, поставленим педагогом. Наприклад, легка спокійна музика Франсіса Гойї (датський композитор та музикант) заспокійливо діє на нервову систему, приводить у рівновагу процеси збудження та гальмування і навпаки. Каприз № 24 Нікколо Паганіні у сучасній обробці підвищує тонус організму, підіймає настрій, готує до серйозної зосередженої роботи. Для посилення ефекту входження у роботу, ліквідації емоційних бар'єрів у спілкуванні учням під час уроку можливо досить прослуховування короточасних уривків музичних творів. Музика, відволікаючи увагу неприємних образів, сприяє полегшенню актуалізації навчальної діяльності, створює певний фон і полегшує концентрацію уваги.

Під час багаторічної практики встановлено, що фронтальне корекційно-розвивальне навчання, яке здійснюється вчителем на всіх уроках з урахуванням вищезгаданих умов, дозволяє забезпечити засвоєння навчального матеріалу на рівні вимог до знань та вмінь освітнього стандарту початкової школи.

На наш погляд, найбільш типові особливості корекційно-розвивального навчання молодших школярів, що впливають із характеру їхньої навчальної діяльності, можна подати у вигляді чотирьох інтегрованих блоків: змістового, процесуального, комунікативного та міжособистісного спілкування. Кожен із цих блоків дає найбільш виражені сутнісні характеристики корекційно-розвивальної діяльності вчителя початкових класів під час навчання дітей з розладами аутичного спектра.

На основі вищевикладеного здійснено власну інтерпретацію характеристик психолого-педагогічного супроводу корекційно-розвивальної діяльності вчителя за цими блоками. Так, наприклад:

1. Змістовий блок повинен характеризуватись насиченістю уроку змістом, що набуває для учнів пізнавальної значущості; гнучкою варіативною композиційною побудовою уроку, його структури, логіки; проблемністю під час відбору змісту навчального матеріалу, врахування цієї проблеми; безперервністю роботи над загальнонавчальними вміннями; використанням наочності як джерела знань; теоретичним осмисленням дітьми поданих їм знань, явищ; залученням матеріалу, розрахованого на диференційованість навчання; використанням матеріалу, розрахованого на розвиток творчості дитини, використання її особистого досвіду; прагненням до усвідомлення дітьми процесу пізнання, його цілей, системи знань; поетизацією та естетизацією процесу учіння.

2. Процесуальний блок повинен характеризуватись енергетичною силою вчителя (виразністю голосу, міміки, жестів, мови, здатністю до навіювання); володінням учителем умінням самопрезентації; вмінням підтримувати активність сприйняття дітьми навчального матеріалу (зміна видів діяльності, динамічні та релаксаційні паузи); умінням витримувати паузу після формулювання питання, завдання, щоб не заважати дітям думати, приймати рішення; умінням знаходити позитивні моменти у неточних відповідях дітей; спокійною реакцією вчителя на помилки дітей, який розглядає їх як нові проблеми; вмінням вчителя використовувати простір класу як сценічний майданчик; вмінням підводити дітей до самостійного відкриття, пошуку розв'язання задачі; умінням вести із дітьми спрямовану бесіду.

3. Комунікативний блок повинен характеризуватись готовністю вчителя виявляти інтерес до дітей, їхньої індивідуальності, думок, почуттів; умінням створити настрій, спричинити стан пізнавальної солідарності; умінням стати на бік позиції дитини, бачити обставини її очима; умінням організувати та вести діалог, даючи дітям можливість виявляти ініціативу; умінням встановлювати продуктивні відносини, регулювати внутрішньокolleктивні відносини, підвищувати самооцінку дитини; умінням учителя володіти невербальними засобами спілкування: зоровими та фізичними контактами; здатністю вчителя привернути до себе дітей, викликати до себе повагу та інтерес; прагненням вчителя до природної та спокійної поведінки на уроці; прагненням вчителя створювати в учня почуття, що його приймають і розуміють, і цим викликати в нього прагнення виправдати надії вчителя; умінням учителя планувати та

гнучко регулювати ритм педагогічного спілкування з дітьми на уроці.

4. Міжособистісне спілкування при організації психолого-педагогічного супроводу має характеризуватись прагненням учителя організувати спілкування дітей без спонукання та втручання дорослих; бажанням учителя викликати в дітей інтерес до думок, міркувань, знань однокласників; умінням дітей вислуховувати інші думки, вести діалогове спілкування з учителем та один з одним; готовністю вчителя помічати стани дітей та прагненням вчити цього вміння дітей, що має формувати в них потребу приходити на допомогу один одному; умінням вчителя залучати дітей до групової роботи, викликати піднесення їхньої активності; умінням об'єднувати дітей для групової роботи в класі за симпатіями один до одного; умінням мобілізувати колективну діяльність класу для підвищення пізнавальної активності кожної дитини; вмінням у завданнях на колективну творчість дітей розподілити ролі та організувати роботу злагоджено та результативно; вмінням створити для дітей можливість для спільного обговорення між собою всіх навчальних завдань; умінням створити для дітей на уроці можливість відкрито передавати свої почуття, встановлювати зоровий контакт із співрозмовником.

Залежно від способу прояву у досвіді роботи вчителя кожного з цих параметрів можна цілком судити про рівень його професійної майстерності та готовності до роботи з дітьми цієї категорії.

Отже, нами розкрито різні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра. Визначено, що однією з особливостей роботи з дошкільнятами цієї категорії є дотримання принципів навчання, а також принципів діяльнісного підходу в їх вихованні. Виокремлено фактори, що зумовлюють виникнення труднощів при навчанні в початковій школі. Визначено, що комплектування класів корекційно-розвивального навчання та відповідного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра здійснюється на основі комплексного клініко-психолого-педагогічного обстеження відповідно до варіативних навчальних планів, а також варіативних навчальних програм. Встановлено чотири варіанти психолого-педагогічного супроводу дітей початкової школи. Виокремлено принципи, завдання, зміст та напрями психолого-педагогічного супроводу корекційно-розвивального навчання. Доведено, що найбільш типові особливості корекційно-розвивального навчання молодших школярів, що впливають із характеру їх навчальної діяльності, об'єднані у чотири інтегровані блоки: змістовий, процесуальний, комунікативний, міжособистісного спілкування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті особливостей роботи з дітьми з порушенням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ: Європейська дослідницька асоціація, 2011. 36 с.
2. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*: матеріали Міжнар. конф. (Київ, 25–26 трав. 2004 р.). Київ: Науковий світ, 2004. С. 3–12.
3. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.

4. Васильєва К. І., Хребтова Н. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. № 37. С. 39–47.
5. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2009. 308 с.
6. Гаяш О. В. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 99–113.
7. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 17 с.
8. Гордійчук О. Є. Інклюзивне навчання: метод. реком. Чернівці: ЧНУ, 2012. 48 с.
9. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1. С. 128–133.
10. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 255 с.
11. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7, Т. 1. С. 90–98.
12. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. № 5. С. 26–35.
13. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. наук.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
14. Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 156–164.
15. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2007. 37 с.
16. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями у сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7, Т. 2. С. 323–344.
17. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 23 с.
18. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 384 с.

REFERENCES

1. Alohkina, S. (2011). *Inklyuzivna osvita v Ukraini: zdobutky, problemy ta perspektyvy: reziyme analitychnoho zvituzh za rezultatamy kompleksnoho doslidzhennia*. Kyiv: Yevropeiska doslidnytska asotsiatsiia [in Ukrainian].
2. Bondar, V. (2004). *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: poshuky ta perspektyvy. Suchasni tendentsii rozvytku spetsialnoi osvity: materialy Mizhnar. konf.* Kyiv: Naukovyi svit, 3–12 [in Ukrainian].
3. Budiak, L. V. (2010). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy inklyuzyvnoho navchannia ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku v zahalnoosvitnii silskii shkoli. Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Vasylieva, K. I., Khrebtova, N. P. (2012). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do roboty v mezhakh inklyuzyvnoho osvitnoho prostoru. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*. 37, 39–47 [in Ukrainian].
5. Havrylov, O. V. (2009). *Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyschi*. Kam'ianets-Podilskiy: Aksioma [in Ukrainian].
6. Haiash, O. V. (2015). *Spivpratsia fakhivtsiv v inklyuzyvnomu navchanni yak neobkhdna peredumova zabezpechennia korektsiinoi spriamovanosti pedahohichnoi roboty. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*, 12, 99–113 [in Ukrainian].
7. Hnoievska, O. Yu. (2016). *Formuvannia korektsiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoho zakladu z inklyuzyvnoiu formoiu navchannia. Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Hordiichuk, O. Ye. (2012). *Inklyuzivne navchannia: metod. rekom.* Chernivtsi: ChNU [in Ukrainian].

9. Hudz, K. (2018). Hotovnist pedahoha do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity ZNZ. *Pedahohichniy chasopys Volyni, 1, 128–133* [in Ukrainian].
10. Daniels, E., Stafford, K. (2000). Zaluchennia ditei z osoblyvymy potrebamy do zahalnoosvitnikh klasiv. Lviv: Nadiia [in Ukrainian].
11. Dmytriieva, I. V. (2016). Komandna vzaiemodiia fakhivtsiv u protsesi indyvidualnoho suprovodu dytyny v umovakh inkliuzyvnoho navchannia. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, issue 7, Vol. 1, 90–98* [in Ukrainian].
12. Illiashenko, T. (2009). Intehratsiia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnii zaklad. *Sotsialnyi pedahoh, 5, 26–35* [in Ukrainian].
13. Kolupaieva, A. A., Savchuk, L. O. (2011). Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia. *Vydannia dopovnene ta pereroblene*. Kyiv: ATOPOL [in Ukrainian].
14. Leshchii, N. P. (2012). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv do roboty z ditmy z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku v umovakh inkliuzyvnoi osvity. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, issue 3, 156–164* [in Ukrainian].
15. Myronova, S. P. (2007). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do korektsiinoi roboty v osvitnikh zakladakh dlia ditei z vadamy intelektu. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
16. Synov, V. M., Sheremet, M. K., Rudenko, L. M., Shulzhenko, D. I. (2016). Osvitno-psykholohichna intehratsiia shkolariv iz psykhofizychnymy porushenniamy u suchasnykh umovakh Ukrainy. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), issue 7, Vol. 2, 323–344* [in Ukrainian].
17. Sofii, N. Z. (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprovodu uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
18. Shevtsiv, Z. M. (2017). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty v inkliuzyvnomu seredovyskhi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].